

Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen - eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren

Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried; Kluczniok, Katharina; Riedmeier, Magdalena

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K., & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen - eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(4), 459-476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren

Thilo Schmidt, Wilfried Smidt, Katharina Kluczniok, Magdalena Riedmeier

Zusammenfassung

Zahlreiche Studien verweisen auf die Bedeutung qualitativ hochwertiger Interaktionsprozesse in Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern. In empirischen Studien, die standardisierte Erhebungsinstrumente verwenden, richtet sich der Fokus dabei häufig auf die Qualität von Interaktionen, die von pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf eine Kindergruppe gerichtet sind. Dieser Zugang stellt die pädagogische Perspektive des Interaktionsgeschehens in den Vordergrund und ermöglicht Rückschlüsse auf die Qualität des gruppenbezogenen Interaktionsverhaltens pädagogischer Fachkräfte. Wie gut es dagegen einzelnen Kindern gelingt, in Interaktion mit ihrer Umwelt in Kindertageseinrichtungen zu treten und welches Angebot an Interaktionen einzelne Kinder in der Kita konkret erfahren, bleibt häufig unterbelichtet. Der Beitrag informiert über ausgewählte standardisierte Verfahren zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. Neben gängigen Instrumenten zur Messung der Interaktionsqualität auf Gruppenebene, wie der *Kindergarten-Skala* (KES-R bzw. KES-RZ) und dem *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) fokussiert der Beitrag auf Instrumente, welche die Interaktionsqualität auf der Ebene einzelner Kinder (Zielkindebene) erfassen. Dabei wird insbesondere das bisher wenig bekannte Instrument *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) vorgestellt und sein Mehrwert im Vergleich zu den verbreiteten gruppenspezifischen Verfahren KES-R bzw. KES-RZ und CLASS aufgezeigt.

Schlagwörter: Interaktionsprozesse, Qualität, Kindertageseinrichtungen, standardisierte Erhebungsinstrumente, inCLASS

Interaction quality in preschools – A comparative consideration of standardized instruments on class-level and target-child-level

Abstract

Several studies refer to the importance of high-quality interactional processes in preschools for children's developmental gains and educational success. Applying standardized tools, empirical studies often focus on the quality of interactions, which have been initiated by the preschool teachers and which have been directed to the whole preschool class or to a group of children, respectively. This approach puts emphasis on an educational perspective and enables to draw conclusions on the quality of a class-related interaction quality of the educational staff. However, it remains often vague, to what extent individual children are successful to interact with their preschool environment and which interactional stimulations individual children receive. The paper informs about selected standardized tools to capture interaction quality in preschool. Besides common tools to measure interaction quality on level of the preschool class such as the *Kindergarten-Skala* (KES-R and KES-RZ, respectively) and the *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), the *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) is presented and its added value in comparison to the widespread group-specific procedures KES-R and KES-RZ and CLASS is highlighted.

ing System (CLASS) the contribution focuses on tools which capture interaction quality on the level of individual children (target-child-level). In particular, the still little known tool *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) will be introduced and its innovative aspects compared to the conventional class-level instruments KES-R, KES-RZ and CLASS will be elucidated.

Keywords: interactions, quality, preschool, standardized instruments, inCLASS

1 Einleitung

Die Diskussion um „Qualität in Kindertageseinrichtungen“ ist nach wie vor ein großes Thema in der Frühpädagogik, der Wissenschaft und der Bildungspolitik (vgl. *BMBF* 2017; *BAG BEK e.V./EWFT/FBTS* 2017; *Klinkhammer* u.a. 2017; *König/Viernickel* 2016). Der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da sich Kinder grundlegende Kompetenzen vorwiegend über Interaktionsprozesse aneignen (*Keller/Trösch/Grob* 2013) und pädagogische Fachkräfte diese Interaktionsprozesse in Kitas maßgeblich initiieren und anleiten (*König* 2009; *Remsperger* 2011). Entsprechend zeigen empirische Studien auf, dass sich qualitativ hochwertige Interaktionsprozesse in Kitas positiv auf die Entwicklung von Kindern – vor allem auf ihre sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen – auswirken (*Anders* 2013). Dabei scheinen auf der Ebene des einzelnen Kindes insbesondere Interaktionsprozesse mit pädagogischen Fachkräften und mit Peers sowie die selbstständige Bewältigung von Herausforderungen bzw. ‚Aufgaben‘ im Kita-Alltag bedeutsam (*Downer* u.a. 2010; *Booren/Downer/Vitiello* 2012).

In empirischen Studien zur Interaktionsqualität in Kitas, die standardisierte Erhebungsinstrumente verwenden, richtet sich der Fokus häufig auf Interaktionen, die von pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf eine Kindergruppe gerichtet sind (z.B. *Tietze* u.a. 2013). Wie gut es einzelnen Kindern gelingt, in Interaktion zu ihrer Umwelt in Kitas zu treten und welches Angebot an Interaktionen einzelne Kinder in der Kita konkret erfahren, bleibt hierbei allerdings häufig unterbelichtet (vgl. *Downer* u.a. 2010; *Melhuish* 2001). Auch Veränderungen im Interaktionsverhalten einzelner Kinder und in der Qualität ihrer Interaktionen über die Jahre, die sie in einer Kita verbringen, können durch gruppenbezogene Verfahren nicht abgebildet werden.

Der Beitrag setzt hier an und geht den Fragen nach, wie die individuelle Interaktionsqualität von Kindern in Kitas standardisiert untersucht werden kann und welchen Mehrwert diese Perspektive gegenüber gruppenbezogenen Untersuchungen zur Interaktionsqualität in Kitas hat. Hierzu wird das bisher wenig bekannte Erhebungsinstrument *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) vorgestellt und mit verbreiteten gruppenbezogenen Verfahren zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kitas verglichen. Berücksichtigt werden dabei Instrumente, die im deutschsprachigen Raum zum Einsatz kommen bzw. deren Einsatz geplant ist. Ergänzend wird über zentrale empirische Forschungsbefunde zur Interaktionsqualität in Kitas berichtet.

Zunächst wird das Konstrukt der Interaktionsqualität in Kitas theoretisch verortet (Kap. 2). Vor diesem Hintergrund werden verschiedene Möglichkeiten der standardisierten Erhebung von Interaktionsqualität in Kitas skizziert (Kap. 3). In einem ersten Schritt werden gängige gruppenbezogene Verfahren zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kitas vorgestellt (Kap. 3.1). Anschließend folgt eine knappe Übersicht über zielkindbezo-

gene Verfahren zur Messung der Interaktionsqualität in Kitas (Kap. 3.2). Darauf aufbauend wird das in Deutschland noch relativ unbekannte – hinsichtlich der Frage nach der Interaktionsqualität von Kindern jedoch innovative – Instrument *inCLASS* ausführlicher erläutert (Kap. 3.3). In Kapitel 4 werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten gruppen- und zielkindbezogenen Instrumente aufgezeigt und Empfehlungen für ihren Einsatz, je nach Forschungsfrage, abgeleitet. Das abschließende Kapitel 5 bilanziert die Ergebnisse und gibt einen Ausblick auf zwei aktuelle Forschungsprojekte, welche die Interaktionsqualität von Kindern in Kitas auf Zielkindebene untersuchen.

2 Theoretischer Hintergrund zur Interaktionsqualität in Kitas

Bei der theoretischen Rahmung von Interaktionsqualität in Kitas wird häufig auf ökosystemische (*Bronfenbrenner/Morris* 2006) und interaktionstheoretische (*Piaget* 1978; *Wygotsky* 1987) Ansätze Bezug genommen. Diese sind für die Betrachtung und das Verständnis von Interaktionsprozessen in Kitas von zentraler Bedeutung.

Das ökosystemische Modell von *Bronfenbrenner* verweist auf eine starke Verknüpfung zwischen kindlicher Entwicklung und pädagogischen Prozessen in Kitas. *Bronfenbrenner* systematisiert dabei die Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung auf verschiedenen Ebenen (Mikrosystem, Mesosystem, Makrosystem, Exosystem- und Chronosystem). Für die kindliche Entwicklung wird insbesondere Interaktionsprozessen auf der Ebene des *Mikrosystems* (z.B. zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kita-Gruppe) eine hohe Bedeutung zugeschrieben (*Bronfenbrenner/Morris* 2006).

Anhand der interaktionstheoretischen Ansätze von *Piaget* (1978) und *Wygotsky* (1987) lässt sich die Bedeutung von pädagogischen Fachkräften und Peers im Hinblick auf die Unterstützung kindlicher Interaktionen genauer bestimmen. Mit dem theoretischen Ansatz von *Piaget* kann besonders auf die Bedeutung von kognitive Dissonanzen auslösende Fachkraft- und Peer-Interaktionen verwiesen werden, die bei den Kindern zu einer Modifikation und Erweiterung bestehender Wissensstrukturen führen können (*Forman/Landry* 2000). Ein Kernelement des sozial-konstruktivistischen Zugangs von *Wygotsky* bezieht sich hingegen auf die unterstützende Funktion von pädagogischen Fachkräften als kompetente Interaktionspartner der Kinder. In an *Wygotsky* anschließenden konzeptuellen Weiterentwicklungen wie „Scaffolding“ (*Bodrova/Leong* 2012) oder „Sustained Shared Thinking“ (*Siraj-Blatchford* 2009) werden dem pädagogischen Personal eine unterstützende, aktiv teilnehmende und strukturierende Rolle in den Interaktionen mit Kindern zugeschrieben. Kinder sollen demnach für neue Herausforderungen und Aufgaben interessiert und motiviert, bei der Erreichung von aufgabenbezogenen Zielen unterstützt und beim Umgang mit Misserfolgen begleitet werden.

Die ökosystemische Theorie *Bronfenbrenners* wie auch die interaktionstheoretischen Ansätze nach *Piaget* und *Wygotsky* werden häufig als theoretischer Rahmen für die Konzeptualisierung von ‚pädagogischer Qualität‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit genutzt. Pädagogische Qualität wird dabei als dynamischer Prozess verstanden (*Kluczniok/Roßbach* 2014; *Tietze* u.a. 1998), wobei die kindliche Entwicklung im Fokus steht, bei der die spezifischen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden müssen. Nach diesem Verständnis wird pädagogische Qualität in Kitas maßgeblich durch die interaktiven Prozesse zwischen Fachkräften und Kindern geprägt (Prozessqualität bzw. Interaktionsquali-

tät), die wiederum durch einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen (Strukturqualität) und Orientierungen/Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (Orientierungsqualität) beeinflusst werden (ebd.). So kann das Konstrukt ‚pädagogische Qualität‘ in Kindertageseinrichtungen durch die Ebenen Orientierungsqualität (z.B. Erziehungsziele), Strukturqualität (z.B. Personalschlüssel; Ausbildungsniveau) und Prozessqualität (v.a. Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander) operationalisiert werden, wobei die Prozessqualität die zentrale Ebene darstellt, von der aus direkte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung angenommen werden (*Kluczniok/Roßbach* 2014). Dies verdeutlicht, dass der Prozessqualität innerhalb des vorgestellten Qualitätskonzepts als „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (*Tietze* u.a. 1998, S. 225) ein besonderer Stellenwert zukommt.

Zudem kann die Prozessqualität bzw. Interaktionsqualität (die beiden Begriffe werden in der Literatur häufig synonym verwendet) in Kitas sowohl auf der Ebene von Kita-Gruppen als auch auf der Ebene des einzelnen Kindes erfasst werden. Die gruppenbezogene Prozess- bzw. Interaktionsqualität bezieht sich auf die gesamte Kindergartengruppe und berücksichtigt die Alters- und Entwicklungsbereiche aller Kinder (vgl. *Kluczniok/Roßbach* 2014). Die kindbezogene Prozess- bzw. Interaktionsqualität richtet den Blick dagegen auf Interaktionsprozesse, die von einzelnen Kindern ausgehen (vgl. *Smidt* 2012). Im Folgenden wird pragmatisch der Begriff Interaktionsqualität gegenüber dem Begriff Prozessqualität bevorzugt.

3 Interaktionsqualität in Kitas

In nationalen und internationalen Studien wird die Interaktionsqualität in Kitas auf unterschiedlichen Ebenen untersucht. Vielfach wird sie über standardisierte Erhebungsverfahren messbar gemacht (siehe *Halle/Vick Whittaker/Anderson* 2010 für eine umfassende Übersicht über standardisierte Erhebungsinstrumente). Dabei wird die gemessene Interaktionsqualität in Kindergartengruppen (Mikrosystemebene) mit Hintergrundmerkmalen auf Meso-, Exo- und Makrosystemebene in Zusammenhang gebracht, wobei Auswirkungen dieser (einschließlich der Interaktionsqualität) auf die kindliche Entwicklung untersucht werden. In Deutschland beschäftigt sich neben diesem vorrangig quantitativ-nomothetisch ausgerichteten Forschungszweig auch eine stärker qualitativ-idiographisch orientierte Perspektive mit der Erfassung von Interaktionsprozessen (vgl. *König* 2009; *König/Viernickel* 2016; *Remsperger* 2011). Letztere zielt schwerpunktmäßig darauf ab, Interaktionsprozesse zwischen Fachkraft und Kind zu beschreiben und zu verstehen (z.B. im Freispiel). Um den Rahmen nicht zu sprengen, beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf empirisch-quantitative Forschungszugänge, welche die Interaktionsqualität in Kitas über standardisierte Beobachtungen erheben. Im Sinne einer systematisierenden Heuristik werden diese Zugänge im Folgenden hinsichtlich ihrer Beobachtungsperspektive in zwei Gruppen unterteilt: Der erste Forschungszugang nutzt Beobachtungsinstrumente, die Interaktionsqualität auf der Ebene von Kita-Gruppen erheben. Der zweite Zugang nutzt Beobachtungsinstrumente, die Interaktionsqualität in Kitas auf der Ebene einzelner Kinder erheben. Beide Zugänge werden im Folgenden vorgestellt und anschließend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichend betrachtet (Kapitel 4).

3.1 Interaktionsqualität auf Gruppenebene

Für gruppenbezogene Verfahren zur standardisierten Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas liegen bereits einige (auch vergleichende) Übersichten vor (z.B. *Halle/Vick Whittaker/Anderson* 2010; *La Paro* u.a. 2012; *Mayer/Beckh* 2018; *Vermeer* u.a. 2016). Überwiegend kommen in diesen Beobachtungsverfahren Einschätzskalen zum Einsatz. Diese erfassen eher allgemeine Qualitätsbereiche im Gruppenalltag, z.B. Aktivitäten, Interaktionen und Routinen. Beispiele für solche Verfahren sind die Kindergarten-Skala (KES-R bzw. KES-RZ; *Tietze* u.a. 2007; *Tietze* u.a. 2017), das Classroom Assessment Scoring System (CLASS, *Pianta/La Paro/Hamre* 2015), die Caregiver Interaction Scale (CIS, *Arnett* 1989) oder das Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM, *Stipek/Byler* 2004). Zwei dieser Instrumente – KES-R bzw. KES-RZ und CLASS – sollen im Folgenden näher vorgestellt werden, da sie zu den am weitesten verbreiteten standardisierten Instrumenten mit entsprechend umfangreichen nationalen und internationalen Forschungsbefunden zählen (vgl. aktuelle Metaanalysen von *Brunsek* u.a. 2017; *Perlman* u.a. 2016; *Vermeer* u.a. 2016). Ergänzend werden Instrumente skizziert, die spezifische Qualitätsbereiche in Kitas, wie Early Literacy oder die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern, erfassen.

Kindergarten-Skala (KES-R bzw. KES-RZ). Eines der am weitesten verbreiteten Instrumente zur Erfassung verschiedener Qualitätsaspekte in Kitas, darunter auch der Interaktionsqualität, ist die revidierte Version der *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R; vgl. *Harms/Clifford/Cryer* 2015). Im deutschsprachigen Raum ist diese Skala adaptiert worden und als *Kindergarten-Skala* bekannt (KES-R bzw. KES-RZ; *Tietze* u.a. 2007; 2017). Über eine circa dreistündige nichtteilnehmende Beobachtung werden bei der KES-R 43 Qualitätsmerkmale erfasst und auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt, wobei jeweils die Stufen 1 (unzureichende Qualität), 3 (minimale Qualität), 5 (gute Qualität) und 7 (ausgezeichnete Qualität) inhaltlich ausformuliert sind. Die aktuelle deutschsprachige Version KES-RZ (*Tietze* u.a. 2017) umfasst zusätzlich zu den 43 Merkmalen noch acht Zusatzmerkmale, die speziell für den deutschsprachigen Raum entwickelt wurden (z.B. Eingewöhnung, Übergang in die Grundschule). Insgesamt beziehen sich die Qualitätsmerkmale auf die Förderung der Kinder im physischen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Bereich und legen dabei Anforderungen an die Ausstattung der Einrichtung und deren Nutzung sowie an Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte zugrunde. Die Qualitätsbereiche der KES-RZ sind im Detail: Platz und Ausstattung, Pflege und Routinen, Sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie Übergänge. Wie dem Namen des originären US-Instruments zu entnehmen ist, wird mit der ECERS-R und der KES-R bzw. KES-RZ nicht nur die Interaktionsqualität im Engeren erhoben, sondern die Qualität der Umgebung der Kita-Gruppe in einem globaleren Sinne (einschließlich Raum- und Materialausstattung etc.). Demzufolge werden mit diesem Instrument sowohl Prozess- als auch Strukturmerkmale abgedeckt. Dennoch kommt der Interaktionsqualität in beiden Instrumenten eine zentrale Bedeutung zu. Der Blick richtet sich hierbei auf Interaktionsprozesse, die überwiegend von den pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf Kita-Gruppen gerichtet sind.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Ein weiteres standardisiertes Beobachtungsverfahren zur Messung der Interaktionsqualität auf Gruppenebene ist das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; *Pianta/La Paro/Hamre* 2015).¹ Das CLASS findet in Deutschland und international zunehmend Verbreitung. Zudem weist es, wie die ECERS-R und die KES-R/KES-RZ (zukünftig abgekürzt KES), in zahlreichen Studien eine gute Messgüte auf (vgl. *La Paro* u.a. 2009; *von Suchodoletz* u.a. 2014; *Wadepohl* 2016). Das CLASS umfasst drei Bereiche von Interaktionsqualität mit insgesamt zehn Merkmalen, die als zentral für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung angesehen werden (vgl. *Pianta* u.a. 2005): Emotionale Unterstützung (z.B. Sensibilität der Fachkraft), Organisation (z.B. Zeitmanagement) und Lernunterstützung (z.B. Feedbackqualität).² Die Beobachtung erfolgt zyklisch, d.h. 20 Minuten Beobachtung und anschließend 10 Minuten Qualitätseinschätzung in den drei Bereichen, über mindestens zwei Stunden an einem Vormittag. Mindestens vier Zyklen sollen auf diese Weise durchgeführt werden. Der Fokus liegt ebenfalls auf Interaktionsprozessen, die von den pädagogischen Fachkräften ausgehen. Strukturmerkmale (z.B. Materialausstattung wie bei der KES) werden nicht miteinbezogen. Vergleichbar der ECERS-R und KES reicht die Einschätzungsskala von 1 (niedrige Qualität) bis 7 (hohe Qualität).

Weitere Instrumente zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kitas auf Gruppenebene. Über diese beiden verbreiteten Erhebungsinstrumente hinaus gibt es weitere standardisierte Beobachtungsverfahren, die auf *spezifische Bereiche* der Interaktionsqualität in Kitas (z.B. Early Literacy, frühe Mathematik) fokussieren (vgl. *Halle/Vick Whittaker/Anderson* 2010 für eine Übersicht). Hintergrund für die Entwicklung solcher Instrumente ist die Diskussion um bereichsspezifische Förderung in der frühen Kindheit, die ihren Niederschlag auch in den Bildungsplänen gefunden hat (vgl. *Diskowski* 2008). Dadurch wird eine Ergänzung der Erfassung allgemeiner pädagogischer Qualität erforderlich. Exemplarisch kann dabei auf die KES-E (*Roßbach* u.a. 2018) verwiesen werden, die eine deutschsprachige Adaption der englischen ECERS-E (*Sylva/Siraj-Blatchford/Taggart* 2011) ist. Die KES-E/ECERS-E enthält 18 bereichsspezifische Qualitätsmerkmale in den Bereichen Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und individuelle Förderung, die wie die KES auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt werden.

Als weiteres innovatives Beispiel für bereichsspezifische Qualitätsinstrumente kann die *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Skala* (SSTEWS) herausgegriffen werden, die auf die Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung auf Gruppenebene abzielt (vgl. *Siraj/Kingston/Melhuish* 2015). Die SSTEWS nimmt Erkenntnisse aus neueren Studien zur Effektivität frühkindlicher Bildung auf und betont die Bedeutung kognitiv anregender Interaktionen auf der Basis des „Sustained Shared Thinking“ (*Siraj-Blatchford* u.a. 2002). Das Instrument beinhaltet fünf Subskalen: Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit aufbauen; soziales und emotionales Wohlbefinden; Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation; Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens; Beurteilung des Lernens und der Sprache. In Deutschland befindet sich die SSTEWS derzeit in der Erprobungsphase (*Anders/Wieduwilt* 2018).

Forschungsbefunde zur Interaktionsqualität in Kitas auf Gruppenebene. Der Forschungsstand zur KES und zum CLASS zeigt weitgehend konsistente globale Befundmuster: Demnach liegt die Qualität der mit der KES-R eingeschätzten Kita-Gruppen in Studien mit Regelkindergärten in Deutschland seit circa 15 Jahren durchschnittlich – weitgehend

unverändert – lediglich im mittleren Bereich (Stufen 3-5; vgl. *Kuger/Kluczniok* 2008; *Tietze* u.a. 1998; *Tietze* u.a. 2013). Dieses Ergebnis – eine mittlere pädagogische Prozessqualität – entspricht auch Befunden aus internationalen Studien, wie sie von *Vermeer* u.a. (2016) im Rahmen einer Meta-Analyse zusammengetragen wurden. Leicht höhere Qualitätswerte finden sich bei Kita-Gruppen, die an speziellen (Interventions-)Programmen zur Qualitätsverbesserung teilgenommen haben (z.B. *Roßbach/Anders/Tietze* 2016 sowie die Metaanalyse von *Egert* 2015).

Für die mit dem CLASS erhobene Interaktionsqualität in Kita-Gruppen zeigt sich dagegen ein Muster, bei dem die Bereiche Emotionale Unterstützung und Organisation im Mittel eher gut ausfallen (Stufen 5-6). In der Domäne Lernunterstützung werden dagegen lediglich niedrige Werte erreicht (Stufen 1-3; vgl. *Eckhardt/Egert* 2017; *Stuck/Kammermeyer/Roux* 2016; von *Suchodoletz* u.a. 2014; *Wadepohl* 2016; *Wertfein/Wirts/Gruber* 2015; international: *La Paro* u.a. 2009).

Nationale und internationale Studien verdeutlichen einen eigenständigen Einfluss von Merkmalen von Kita-Gruppen auf die Interaktionsqualität (vgl. die Zusammenfassung bei *Pianta* u.a. 2005). Einschlägige Studien fokussieren diesbezüglich u. a. auf die ethnische Zusammensetzung von Kindergruppen *Early* u.a. 2010; *Kuger/Kluczniok* 2008). *Kuger/Kluczniok* (2008) ermitteln, dass Kindergärten mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund eine im Vergleich niedrigere pädagogische Qualität (KES-R) aufweisen. Auch zum Einfluss der Gruppengröße liegen Befunde vor: Es gibt sowohl Studien, die negative Zusammenhänge zwischen Gruppengröße und Prozessqualität aufzeigen (*Kuger/Kluczniok* 2008; *LoCasale-Crouch* u.a. 2007; *Vandell/Wolfe* 2000), als auch Studien, die keine Zusammenhänge (*Cassidy* u.a. 2005; *Maxwell* u.a. 2001) oder sogar positive Einflüsse konstatieren (*Blau* 2000). Des Weiteren dokumentieren Befunde einen positiven Einfluss einer guten Fachkraft-Kind-Relation (*La Paro* u.a. 2009). Ferner finden sich mittlere Zusammenhänge zwischen der Qualifizierung/Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte und der gruppenbezogenen pädagogischen Qualität (z.B. Meta-Analyse von *Egert* 2015).

Schließlich zeigen sich widersprüchliche Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte und der Interaktionsqualität. Während einige Studien finden, dass diese mit dem Förder- und Interaktionsverhalten der Erzieherinnen in Zusammenhang stehen (*Kluczniok/Anders/Ebert* 2011; *Pianta* u.a. 2005), ist dies in anderen Untersuchungen nicht der Fall (*Hegde/Cassidy* 2009; *Tietze* u.a. 2013).

3.2 Interaktionsqualität auf Zielkindebene

Vergleichbar mit gruppenbezogenen Instrumenten legen Übersichten nahe, dass es eine Vielzahl an standardisierten individuumsbezogenen (zielkindbezogenen) Instrumenten zur Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas gibt (vgl. *Halle/Vick Witthaker/Anderson* 2010; *Riedmeier* angenommen; *Smidt* 2012). Häufig handelt es sich dabei um Time-Sampling- und/oder Rating-Beobachtungsverfahren, bei denen die Beobachtungen mittels bestimmter Zeitintervalle erfolgt, innerhalb derer prädefiniertes Interaktionsverhalten nach seinem beobachtetem Auftreten kodiert wird. Beispiele für solche Verfahren stellen das „Emerging Academic Snapshot“ (EAS; *Ritchie* u.a. 2001), das „Observation of Activities in Preschool“ (OAP; *Palacios/Lera* 1995) und die „Target Child Observation“

(TCO; Sylva/Painter/Roy 1980) dar. Bei einigen Verfahren wird zusätzlich die Beschaffenheit bzw. Qualität der Interaktionen auf einer Skala (z.B. Likert-Skala) bewertet, wobei hier beispielhaft das „Child-Caregiver Observation System“ (C-COS; Boller/Sprachman 1998), das „Observational Record of the Caregiving Environment“ (ORCE; NICHD ECCRN 1995) und die „Zielkindbeobachtung“ (ZiKiB; Kuger/Pflieger/Roßbach 2006a; 2006b; veröffentlicht in Smidt 2012) genannt werden können. Ein Vergleich der genannten zielkindbezogenen Verfahren zeigt, dass – bei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – relativ häufig Informationen zu Gruppenstrukturen, dem Ausmaß der Anwesenheit und dem Grad der Involviertheit pädagogischer Fachkräfte, zur Strukturiertheit pädagogischer Angebote und zu den Aktivitäten der Kinder erhoben werden. Seltener werden darüber hinaus Informationen zur didaktischen Ausrichtung, zum Interaktionsklima, zum Ausmaß kindlicher Aufmerksamkeit (Time on Task) und zu aus kindlichen Aktivitäten resultierenden Förderbereichen erhoben (vgl. Smidt 2012). Die vorgenannten zielkindbezogenen Erhebungsinstrumente decken damit spezifische Aspekte von Interaktionsqualität ab und ergänzen in Anlehnung an Brassard und Boehm (2007) gruppenbezogene Verfahren, um Interaktionsqualität in Kitas möglichst umfassend zu erheben. Trotz der Vielzahl an Erhebungsbereichen weisen viele dieser Instrumente markante Einschränkungen auf. So ist auffallend, dass die Operationalisierung und Erfassung kindlicher Interaktionen relativ ungenau erfolgt und belastbare Informationen über die Nutzung von Interaktionsangeboten, die Initiierung von Interaktionsanlässen, die Aufrechterhaltung von Interaktionen und das Verhalten in konfliktbehafteten Interaktionen durch die Kinder kaum erfasst werden. Das Erhebungsinstrument inCLASS, welches im Folgenden näher erläutert wird, greift diese Einschränkungen auf.

3.3 Das Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)

Das *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS, Downer u.a. 2010) stellt ein relativ neues standardisiertes Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung der Interaktionen einzelner Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren dar. In methodischer Hinsicht wird die Interaktionsqualität bei vier Kindern pro Kindergartengruppe in Beobachtungszyklen von je zehn Minuten im Wechsel erfasst. Wie bei der KES und dem CLASS reicht die Skala zur Einschätzung der Interaktionsqualität von 1 bis 7, wobei 1 und 2 einen niedrigen, 3, 4 und 5 einen mittleren und 6 und 7 einen hohen Qualitätsbereich markieren.

Inhaltliche Schwerpunktsetzung des inCLASS. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des inCLASS bezieht sich auf die Interaktionen *einzelner Kinder* mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie ihre Auseinandersetzung mit Herausforderungen bzw. Aufgaben. Die Bedeutung dieser drei Interaktionsdomänen wird jeweils mit Forschungsbefunden untermauert.

1. *Interaktionen mit Erzieherinnen* (Teacher Interactions): Forschungsbefunde verdeutlichen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften (z.B. ein durch Herzlichkeit und Nähe geprägtes Verhältnis) in einem positiven Zusammenhang mit sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsfortschritten stehen (Howes u.a. 2008). Einen weiteren bedeutenden Einfluss hat die Komplexität der sprachlichen Auseinandersetzung zwischen Fachkraft und Kind (Huttenlocher u.a.

- 2002). Konfliktbehaftete Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften sind dagegen nachweisbar mit kindlichen Verhaltensschwierigkeiten (*Birch/Ladd* 1998) und geringeren späteren Leistungen in der Schule assoziiert (*Hamre/Pianta* 2001).
2. *Interaktionen mit Peers* (Peer Interactions): Die Entwicklung kindlicher Sozialkompetenzen steht in einem bedeutsamen Zusammenhang mit positiven Peer-Interaktionen. Insbesondere werden Sozialkompetenzen wie die Bildung und Pflege von Freundschaften, die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Rollen, die Kompetenz zum Teilen von Ressourcen und die Fähigkeit zur Lösung von Konflikten, von positiven Peer-Interaktionen beeinflusst (*Howes/Hamilton* 1993; *Gifford-Smith/Brownell* 2003). Die Zusammenhänge zwischen positiven und sprachlich anregenden Interaktionen mit Peers und erhöhter Motivation und Aufmerksamkeit sowie Zuwächsen bei sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Kindergartenalter sind ebenfalls gut dokumentiert (*Coolahan u.a.* 2000; *Schechter/Bye* 2007). Konfliktbehaftete Peer-Beziehungen werden hingegen mit späteren kindlichen Verhaltensproblemen in Verbindung gebracht (*Fantuzzo u.a.* 2005; *Coolahan u.a.* 2000).
 3. *Aufgabenorientierung* (Task Orientation): Bildungsprozesse von Kindern im Kindergartenalter sind mit Qualität und Ausmaß der kindlichen Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben (z.B. die konzentrierte Betrachtung eines Bilderbuches oder die selbstständige Beschäftigung im Freispiel) positiv assoziiert. Empirische Befunde verdeutlichen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben positiv mit pro-sozialen Verhaltensweisen (z.B. Unterstützung von Peers, Schlichtung von Konflikten; *Coolahan u.a.* 2000), Leistungszuwächsen im schriftsprachlichen Bereich (*Dobbs-Oates u.a.* 2011) und einer stärkeren Beteiligung an Lernaktivitäten (*Rimm-Kaufman u.a.* 2009) in Zusammenhang stehen. Umgekehrt gilt die Fähigkeit von Kindern, selbstständig Aktivitäten und Interaktionen anzuregen und aufrechtzuerhalten, als bedeutsam für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben (*Downer u.a.* 2010).

Mit der Fokussierung auf diese drei Interaktionsdomänen erfasst das inCLASS zentrale Bereiche für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung (vgl. *Downer u.a.* 2010; vgl. *Booren/Downer/Vitiello* 2012) und schließt die Leerstelle älterer zielkindbezogener Erhebungsverfahren, in denen die kindliche Seite in Interaktionsprozessen unterbelichtet bleibt.

Forschungsbefunde zum inCLASS. In bisherigen Studien mit dem inCLASS wird das Niveau der kindlichen Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie das Niveau der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren in Kitas im Durchschnitt als niedrig bis mittel eingeschätzt (*Downer u.a.* 2010; *Slot/Beses* 2018; *Vitiello u.a.* 2012). Das Niveau konflikthafter Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers wird im Durchschnitt als niedrig eingeschätzt (*Downer u.a.* 2010; *Slot/Beses* 2018; *Vitiello u.a.* 2012). Des Weiteren wurde ermittelt, dass die Interaktionsqualität im Tagesverlauf deutlich variiert (*Slot/Beses* 2018; *Vitiello u.a.* 2012). Beispielsweise nimmt das Niveau der positiven Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften sowie der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben über den Tag ab (vgl. *Vitiello u.a.* 2012). Ferner zeigen Befunde, dass die Qualität der Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften in geplanten und angeleiteten Aktivitäten im Vergleich zu Freispielphasen, Routinen und Übergängen als höher eingeschätzt wurde (*Booren/Donwer/Vitiello* 2012).

Auch lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen Zusammenhänge mit Merkmalen der Kinder erkennen: Bei Mädchen wird im Kontext von Kleingruppen das Interaktionsniveau mit pädagogischen Fachkräften und Peers höher eingeschätzt. Hingegen wird bei Jungen eine stärkere Intensität konflikthafter Interaktionen beobachtet (*Booren/Donwer/Vitiello* 2012; *Slot/Beses* 2018). Weiter zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder und dem Niveau der Interaktionen mit Peers sowie der Bewältigung von Herausforderungen und Aufgaben (*Downer* u.a. 2010; *Vitiello* u.a. 2012). Schließlich wird das Niveau der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben bei Kindern aus Familien mit anderer (nicht-englischer) Familiensprache als niedriger eingeschätzt (*Vitiello* u.a. 2012).

Neben den oben aufgeführten internationalen Befunden liegen zudem Ergebnisse aus einer deutschen Untersuchung in Freiburger Kindergärten vor (*von Suchodoletz* u.a. 2014; *von Suchodoletz/Gunzenhauser/Larsen* 2015). Danach ist das inCLASS auch in Deutschland anwendbar und reliabel. Das Niveau der Interaktionen liegt durchschnittlich im mittleren Bereich; das Niveau konflikthafter Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers wird als niedrig eingeschätzt (ebd.).

4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren

4.1 Gemeinsamkeiten der Instrumente

Die näher vorgestellten Instrumente KES, CLASS und inCLASS zielen auf verallgemeinerbare Erkenntnisse über die Qualität (u.a.) von Interaktionen in Kitas. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, messen sie die Interaktionsqualität in Kitas über mehrstündige nichtteilnehmende Beobachtungen und standardisierte Qualitätseinschätzungen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine auf Objektivität, Reliabilität und Validität gerichtete Außenperspektive einnehmen. Fachkräfte bzw. Kinder werden nicht selbst befragt und um ihre subjektive Sicht gebeten.³ Stattdessen werden die Interaktionsprozesse in Kitas von einer für das Instrument intensiv geschulten und auf hinreichende Interrater-Reliabilität geprüften Person eingeschätzt. Damit verfolgen alle drei Instrumente den im Vergleich zu Befragungen als „Goldstandard“ bezeichneten Zugang bei der Messung von Qualität in Kitas (vgl. *Bäumer/Roßbach* 2016).

Diese Methode der Operationalisierung von Interaktionsqualität ist indes nicht gänzlich unproblematisch. Bei allen drei Verfahren handelt es sich um hoch-inferente Instrumente, welche die Interaktionsqualität in Kitas über holistische Qualitätseinschätzungen (Ratings) erfassen. Trotz guter Messeigenschaften, die den Instrumenten in Studien bescheinigt werden (vgl. *Downer* u.a. 2010; *La Paro* u.a. 2009; *von Suchodoletz* u.a. 2014; *Wadepohl* 2016), gibt es in jüngerer Zeit vermehrt Erkenntnisse, die auf Einschränkungen in der Validität dieser Instrumente verweisen (z.B. *Mayer/Beckh* 2016). Die Qualitätseinschätzungen erfordern ein hohes Maß an Schlussfolgerungen aufseiten der Beobachter. Damit verbunden sind mögliche Verzerrungen, wie z.B. Rater-Bias (Milde- oder Strengefehler, Halo-Effekt; vgl. allgemein zur Diskussion von Rating-Fehlern *Lotz/Gabriel/Lipowsky* 2013). Um diesen Einschätzfehlern vorzubeugen, sind bei allen drei Instrumenten intensive Schulungen, Kontinuität in der Anwendung und ggf. auch Kalibrierungen erforder-

derlich. Doppelkodierungen (mit unabhängigen Erhebungen, deren Ergebnisse anschließend abgeglichen werden) ermöglichen ebenfalls eine gewisse Fehlerkontrolle. Über die genannten forschungsmethodischen Eigenschaften und Limitationen hinaus kann auch die normative Ausrichtung der drei Instrumente, d.h. ihre Setzungen darüber, was ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Interaktionsqualität in Kitas ausmacht, diskutiert werden (z.B. Betz/De Moll 2015).

4.2 Unterschiede und jeweilige Vorzüge der Instrumente

Die beiden gruppenbezogenen Beobachtungsinstrumente KES und CLASS betrachten Interaktionen in Kitas auf der Ebene von Kita-Gruppen und gehen dabei überwiegend vom Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte aus. Anders als bei dem inCLASS ist damit der Blick deutlich stärker auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte gerichtet. Sie eignen sich daher für wissenschaftliche Fragestellungen,

- die auf die Interaktionsqualität der Fachkräfte bezogen und *ausgehend davon* auf eine gesamte Kita-Gruppe gerichtet sind;
- die insbesondere die Qualität des Kita-Settings spezifizieren, in dem die Kinder eingebunden sind.

Zudem eignen sie sich für Professionalisierungsvorhaben frühpädagogischer Fachkräfte. So können die Ergebnisse der externen Beobachtungen auch zur Reflexion über eigenes pädagogisches Verhalten der Fachkräfte und für die Entwicklung eines professionellen Verständnisses von pädagogischer Qualität in Kitas genutzt werden. Darüber hinaus können in Kombination mit Struktur- und Orientierungsmerkmalen auch Aussagen zum Zusammenwirken verschiedener Qualitätsaspekte getroffen werden (z.B. zur Bedeutung der Gruppengröße oder von Fördereinstellungen für die Initiierung von Förderaktivitäten und Interaktionen). Daraus lassen sich, empirisch fundiert, konkrete Qualitätssicherungs- und -verbesserungsmaßnahmen in der Praxis anstoßen.

Das inCLASS betrachtet Interaktionen in Kitas auf der Ebene einzelner Kinder. Im Gegensatz zur KES und zum CLASS wird dabei weniger von der pädagogischen Fachkraft, sondern in erster Linie vom Interaktionsverhalten der Kinder ausgegangen. Merkmale, die sich auf die Fachkräfte und Peers beziehen (z.B. Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen, selbstständiges Aufgreifen von Lerngelegenheiten) werden *ausgehend von bestimmten Kindern* erhoben. Das inCLASS eignet sich daher für Fragestellungen, die auf die Interaktionsqualität von Kindern bezogen sind. Eine auf einzelne Kinder gerichtete zielkindbezogene Qualitätserfassung berücksichtigt die Individualität jedes Kindes und ist in diesem Sinne differenzierter als eine gruppenbezogene Qualitätserfassung. Dadurch ist es auch möglich, Interaktionsprozesse unter Berücksichtigung einzelner Kindmerkmale (z.B. Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) und familiärer Merkmale (sozioökonomischer Status, Anregungsqualität in der Familie) zu untersuchen, mögliche Unterschiede im Interaktionsverhalten zwischen Kindern aufzudecken und potenziellen Missständen in der Interaktionsqualität einzelner Kinder frühzeitig entgegen zu wirken. In längsschnittlicher Perspektive ermöglicht das inCLASS Fragestellungen nachzugehen, welche die Entwicklung kindlicher Interaktionsprozesse über die Zeit (Chronosystem) in den Blick nehmen. Konkret kann untersucht werden, wie sich die Qualität kindlicher Interaktionen in Kitas mit zunehmendem Alter der Kinder (3-5 Jahre) entwickelt und, in ei-

nem weiteren Schritt, welche Auswirkungen die Qualität kindlicher Interaktionen und ihre Entwicklung in Kitas auf die spätere Entwicklung von Kindern (etwa in der Schule) hat.

KES und CLASS ermöglichen zwar ebenfalls, empirische Zusammenhänge zu kindlichen Entwicklungen herzustellen (vgl. für einen Überblick *Anders* 2013), allerdings kann eine pauschale Übertragung von auf Gruppenebene erhobener pädagogischer Qualität auf die Ebene von Kindern zu kurz greifen, wenn davon ausgegangen wird, dass nicht alle Kinder in der Gruppe die gleiche pädagogische Qualität erhalten (vgl. *Bradley/Caldwell/Corwyn* 2003). Diese Annahme wird auch durch Korrelationen zwischen gruppenbezogener und zielkindbezogener Qualität gestützt, die lediglich im mittleren Bereich liegen (vgl. *Smidt* 2012). In gewissem Rahmen können zielkindbezogene Instrumente somit auch zur Überprüfung von Ergebnissen gängiger gruppenbezogener Instrumente herangezogen werden und gegebenenfalls eine korrigierende Funktion einnehmen. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, welche theoretischen Rahmungen den jeweiligen Instrumenten zu Grunde liegen, welche Schwerpunkte sie setzen und wie diese im Instrument auf Item-Ebene konkret operationalisiert werden. Da das hier vorgestellte zielkindbezogene Beobachtungsverfahren inCLASS zwar formale und inhaltliche Ähnlichkeiten zu den in der frühpädagogischen Qualitätsforschung verbreiteten Verfahren KES und CLASS aufweist, jedoch de facto etwas Anderes misst, kann es nur eingeschränkt zur Überprüfung der Aussagekraft von Ergebnissen der beiden gängigen gruppenbezogenen Verfahren dienen. Im Falle von erheblichen Niveaudifferenzen in der Interaktionsqualität, wie sie z.B. bei *Smidt* (2012) zwischen KES-R und ZiKiB teilweise ermittelt wurden, können Ergebnisse zielkindbezogener Verfahren jedoch Anlass geben, gängige Befundmuster zu hinterfragen und ggf. zu relativieren.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen für den Einsatz im Feld der Frühpädagogik

Für die drei Instrumente KES, CLASS und inCLASS gilt, dass sie in erster Linie als Forschungsinstrumente genutzt werden. Vor dem Hintergrund, dass die Verfahren die in der Wissenschaft üblichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) im Wesentlichen erfüllen und ihre Anwendung jeweils umfangreiche Schulungen voraussetzt, können sie im Forschungskontext einen wichtigen Beitrag zu empirisch belastbaren Aussagen über die Interaktionsqualität in Kitas leisten. Diese mit Blick auf wissenschaftliche Studien hohe Relevanz spiegelt sich in einer Vielzahl an nationalen und internationalen Veröffentlichungen wider (z.B. *Kuger/Kluczniok* 2008; *Pakarinen* u.a. 2017; *Slot/Beses* 2018; *Tietze* u.a. 2013; *von Suchodoletz* u.a. 2014).

Für die individuelle Qualitätsentwicklung in Kitas in Deutschland können die Verfahren hingegen nur eingeschränkt eingesetzt werden. Dies gilt insbesondere für CLASS und inCLASS, die publiziert bislang nur in englischer Sprache vorliegen. Für die Nutzung durch pädagogische Fachkräfte erscheinen diese beiden Verfahren daher vorerst wenig geeignet. Für den Einsatz der KES zur individuellen Qualitätsentwicklung in Kitas spricht, dass dieses Verfahren in deutscher Sprache vorliegt und weitere Materialien zur Qualitätsentwicklung in Kitas verfügbar sind (z.B. Nationaler Kriterienkatalog; *Tietze/Viernickel* 2016), die ergänzend zur KES für die Qualitätsentwicklung in Kitas herangezogen werden können bzw. sollten. Einschränkend muss auf die zum Teil hohen Kosten von Schulungen verwie-

sen werden, die für einen umsichtigen und reflektierten Einsatz der Instrumente KES, CLASS und inCLASS erforderlich sind.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag zielte darauf ab, standardisierte gruppen- und zielkindbezogene Instrumente zur Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas vorzustellen und vergleichend zu betrachten. Den verbreiteten gruppenbezogenen Instrumenten KES und CLASS wurde dabei insbesondere das noch wenig verbreitete zielkindbezogene Instrumente inCLASS exemplarisch gegenübergestellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die behandelten Instrumente auf unterschiedlichen Beobachtungsebenen ansetzen und daher unterschiedliche Aspekte von Interaktionsqualität in Kitas erfassen: Die gängigen gruppenbezogenen Qualitätseinschätzverfahren KES und CLASS richten ihren Blick in erster Linie auf die Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas und (damit verbunden) auf die Qualität des Gruppenkontextes, in dem die Kinder eingebunden sind. Sie eignen sich daher für Forschungsvorhaben, in denen das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte im Setting einer Kita-Gruppe im Vordergrund stehen soll. Zielkindbezogene Verfahren richten den Blick dagegen auf einzelne Kinder in den Kitas. Anders als gruppenspezifische Instrumente ermöglichen sie damit Aussagen darüber, wie gut es einzelnen Kindern in Kitas gelingt, mit anderen Kindern und Fachkräften in Interaktion zu treten sowie Herausforderungen und ‚Aufgaben‘ im Kita-Alltag zu bewältigen (z.B. inCLASS). Über die Kindergartenzeit können so auch individuelle Entwicklungsverläufe im Interaktionsverhalten und in der Interaktionsqualität einzelner Kinder abgebildet werden. Entscheidend für die Wahl des Zugangs (gruppen- oder individuumsbezogen) ist das Erkenntnisinteresse des jeweiligen Forschungsvorhabens. Bei entsprechender Fragestellung erscheint auch eine Kombination aus beiden Zugängen denkbar.

Ausgehend von der in Deutschland bisher noch sehr eingeschränkten Befundlage zur Interaktionsqualität von Kindern in Kitas erscheint indes vor allem mehr Forschungswissen zur Interaktionsqualität auf Zielkindebene erforderlich. Einen Beitrag hierzu werden das in Deutschland durchgeführte DFG-Projekt *Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten* (vgl. Schmidt/Riedmeier/Kluczniok 2018) und ein vergleichbares im Herbst 2018 in Österreich anlaufendes Projekt, das vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) gefördert wird (Leitung: Wilfried Smidt), erbringen. Die im Artikel herausgearbeiteten Erkenntnisse werden in diesen beiden Projekten systematisch aufgegriffen.

Anmerkungen

- 1 Die Ausführungen des Beitrags beziehen sich auf das CLASS *Pre-K*. Zum CLASS liegen darüber hinaus auch Versionen für Einrichtungen jüngerer Kinder (Krippe) und älterer Kinder (Schule) vor.
- 2 Übersetzung aus dem Englischen in Anlehnung an Wertfein/Wirts/Wildgruber (vgl. 2015). Derzeit liegt das CLASS (Pre-K) nur in englischer Sprache vor. Im englischen Original lauten die Begriffe Emotional Support, Classroom Organization und Instructional Support (vgl. Pianta u.a. 2015).
- 3 Die KES sieht zwar zusätzlich eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte vor, die Inhalte der Befragung beschränken sich aber lediglich auf ergänzende Faktenfragen, die nicht beobachtet werden konnten.

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 237-275.
<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y./Wieduwilt, N. (2018): Die "Sustained Shared Thinking an Emotional Well-Being (SSTEWS)"-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, 1, S. 52-54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000361>
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, S. 541-522. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- BAG BEK e.V./EWFT/FBTS (2017): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler rufen auf: Qualitätsstandards in der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung jetzt angleichen, dauerhaft verbessern und finanziell sichern. Online verfügbar unter: http://www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/2017-08-28_Aufruf_Qualita_tsgesetz.pdf, Stand: 14.09.2017.
- Bäumer, T./Roßbach, H.-G. (2016): Measurement of preschool quality within the national educational panel study – results of a methodological study. In: Blossfeld, H.-P./von Maurice, J./Bayer, M./Skopek, J. (Hrsg.): *Methodological issues of longitudinal surveys*. – Wiesbaden, S. 543-560.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_30
- Betz, T./De Moll, F. (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte, In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Pädagogik*, 29, 3, S. 371-392.
- Birch, S. H./Ladd, G. W. (1998): Children's interpersonal behavior and the teacher-child-relationship. *Developmental Psychology*, 34, 5, S. 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Blau, D. M. (2000): The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 3, S. 136-148. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_3
- BMBF (2017): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung der "Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit". In: *Bundesanzeiger*. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1328.html>, Stand: 10.08.2017.
- Bodrova, E./Leong, D. J. (2012): Scaffolding. Self-Regulated Learning in Young Children: Lessons from Tools of the Mind. In: Sheridan, S./Pianta, R./Justice, L./Barnett, W. (Hrsg.): *Handbook of Early Education*. – New York, S. 352-369.
- Boller, K./Sprachman, S. (1998): *The Child-Caregiver-Observation System instructor's manual (CCOS)*. – Princeton.
- Booren, L. M./Downer, J. T./Vitiello, V. E. (2012): Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23, 4, S. 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bradley, R. H./Caldwell, B. M./Corwyn, R. F. (2003): The child care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 3, S. 294-309.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00041-3)
- Brassard, M. R./Boehm, A. E. (2007): *Preschool assessment: Principles and practices*. – New York.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (2006): The biological model of human development. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*. – New Jersey, S. 793-828.
- Brunsek, A./Perlman, M./Falenchuk, O./McMullen, E./Fletcher, B./Shah, P. S. (2017): The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12, 6, S. 1-29.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178512>
- Cassidy, D. J./Hestenes, L. L./Hegde, A./Hestenes, S./Mims, S. (2005): Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 3, S. 345-360.
- Coolahan, K./Fantuzzo, J./Mendez, J./McDermott, P. (2000): Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, S. 458-465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>

- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – Ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 47-61.
- Dobbs-Oates, J./Kaderavek, J. N./Guo, Y./Justice, L. M. (2011): Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing children's emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 4, S. 420-429.
- Downer, J. T./Booren, L. M./Lima, O. K./Luckner, A. E./Pianta, R. C. (2010): The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1, S. 1-16.
- Early, D. M./Iruka, I. U./Ritchie, S./Barbarin, O./Winn, D.-M. C./Crawford, G. M./Frome, P. M./Pianta, R. C. (2010): How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 2, S. 177-193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Eckhardt, A./Egert, F. (2017): Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12, 3, S. 361-366. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.07>
- Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service teacher trainings on quality ratings and child outcomes. Online verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682>, Stand: 21.02.2018.
- Fantuzzo, J./Bulotsky-Shearer, R./Fusco, R./McWayne, C. (2005): An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 3, S. 259-275. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.001>
- Forman, G./Landry, C. (2000): The constructivist perspective on early education: Applications to children's museums. In: Roopnarine, J. L./Johnson, J. E. (Hrsg.): *Approaches to early childhood education*. – Upper Saddle River, S. 149-173.
- Gifford-Smith, M. E./Brownell, C. A. (2003): Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 4, S. 235-284.
- Halle, T./Vick Whittaker, J. E./Anderson, R. (2010): *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures, Second Edition* – Washington, DC.
- Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 2, S. 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D. (2015): *Early Childhood Environment Rating Scale*. Third edition. – New York.
- Hegde, A. V./Cassidy, D. J. (2009): Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179, 7, S. 837-847. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Howes, C./Burchinal, M./Pianta, R. C./Bryant, D./Early, D./Clifford, R. M./Barbarin, O. A. (2008): Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 1, S. 27-50.
- Howes, C./Hamilton, C. E. (1993): Child care for young children. In: Spodek, B. (Eds.): *Handbook of research on the education of young children*. – New York, S. 322-336. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Huttenlocher, J./Vasilyeva, M./Cymerman, E./Levine, S. (2002): Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 3, S. 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Keller, K./Trösch, L./Grob, A. (2013): Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: Stamm, M./Edelmann D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. – Wiesbaden, S. 85-96. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_6
- Klinkhammer, N./Schäfer, B./Harring, D./Gwinner, A. (Hrsg.) (2017): *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern*. Reihe: DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Band 13. – München.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 1, S. 13-21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G. (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 6, S. 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>

- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen- und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- König, A./Viernickel, S. (2016): Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung*, 5, 1, S. 1-2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000239>
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung, Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, S. 159-177. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kuger, S./Kluczniok, K./Kaplan, D./Roßbach, H.-G. (2016): Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 3, S. 418-440.
- Kuger, S./Pflieger, K./Roßbach, H.-G. (2006a): Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument).
- Kuger, S./Pflieger, K./Roßbach, H.-G. (2006b): Handbuch zur ZiKiB. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument).
- La Paro, K. M./Hamre, B. K./LoCasale-Crouch, J./Pianta, R. C./Bryant, D./Early, D./Clifford, R./Barbarin, O./Howes, C./Burchinal, M. (2009): Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education and Development*, 20, 4, S. 657-692. <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- La Paro, K. M./Thomason, A. C./Lower, J. K./Kintner-Duffy, V. L./Cassidy, D. J. (2012): Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research and Practice*, 14, 1, S. 1-23.
- LoCasale-Crouch, J./Konold, T./Pianta, R./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Barbarin, O. (2007): Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 1, S. 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Lotz, M./Gabriel, K./Lipowsky, F. (2013): Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 3, S. 357-380.
- Maxwell, K. L./McWilliam, R. A./Hemmeter, M. L./Ault, M. J./Schuster, J. W. (2001): Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 4, S. 431-452. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1)
- Mayer, D./Beckh, K. (2016): Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 3, S. 415-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mayer, D./Beckh, K. (2018): Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, 2, S. 67-76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Melhuish, E. C. (2001): The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 1, S. 1-6. <https://doi.org/10.1080/01650250042000492>
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (1995): Observational Ratings of the Caregiving Environment (54 months). Online verfügbar unter: <http://secc.rti.org/display.cfm?t=f&i=56H>, Stand: 28.02.2008.
- Palacios, J./Lera, M.-J. (1995): Observation of Activities in Preschool (OAP) (Unveröffentlichtes Dokument).
- Pakarinen, E./Lerkanen, M.-K./Poikkeus, A.-M./Rasku-Puttonen, H./Eskelä-Haapanen, S./Siekkinen, M./Nurmi, J.-E. (2017): Associations among teacher-child interactions, teacher curriculum emphases, and reading skills in grade 1. *Early Education and Development*, 28, 7, S. 858-879. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1289768>
- Perlman, M./Falenchuk, O./Fletcher, B./McMullen, E./Beyene, J./Shah, P. S. (2016): A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System). *Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes*. PLoS ONE, 11, 12, S. 1-33.
- Piaget, J. (1978): Das Weltbild des Kindes. – Stuttgart.
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2015): Classroom Assessment Scoring System – CLASS. Manual. Pre-K. – Baltimore.

- Pianta, R./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Clifford, R./Early, D./Barbarin, O. (2005): Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, S. 144-159.
- Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4>
- Riedmeier, M. (angenommen): Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick.
- Rimm-Kaufman, S. E./Curby, T. W./Grimm, K. J./Nathanson, L./Brock, L. L. (2009): The contribution of children's self-Regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 4, S. 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Ritchie, S./Howes, C./Kraft-Sayre, M. E./Weiser, B. (2001): Emerging Academic Snapshot (Unveröffentlichtes Dokument).
- Roßbach, H.-G./Tietze, W./Kluczniok, K./Nattefort, R. (Hrsg.) (2018): Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). 4th Edition, 2011 von Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart. – Weimar.
- Roßbach, H. G./Anders, Y./Tietze, W. (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Abschlussbericht. – Bamberg/Berlin.
- Schechter, C./Bye, B. (2007): Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 1, S. 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.005>
- Schmidt, T./Riedmeier, M./Kluczniok, K. (2018): Kindliche Interaktionsprozesse. Wie gestalten Kinder Interaktionen mit Erzieher/innen und anderen Kindern? *KiTa aktuell HRS*, 26, 1, S. 8.
- Siraj, I./Kingston, D./Melhuish, E. (2015): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEWS) Scale for 2-5-Year-Olds Provision. – London.
- Siraj-Blatchford, I. (2009): Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26, 2, S. 77-89.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D. (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London, Department for Education and Skills, Research Report 356.
- Slot, P./Bleses, D. (2018): Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, S. 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. – Münster.
- Stipek, D./Byler, P. (2004): The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 3, S. 375-397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Stuck, A./Kammermeyer, G./Roux, S. (2016): The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 6, S. 873-894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Sylva, K./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2011): ECERS-E. The four curricular subscales extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). – New York.
- Sylva, K./Painter, M./Roy, C. (1980): Appendix A: Observing children. In: Sylva, K./Roy, C./Painter, M. (Eds.): *Childwatching at playgroup and nursery school*. – London, S. 229-243.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K. (2017): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Deutsche Fassung der Early Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. – Weimar.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). – Weimar/Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. – Berlin.
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Roßbach, H.-G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten. – Neuwied.

- Tietze, W./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. – Kiliansroda.
- Vandell, D. L./Wolfe, B.* (2000): Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?. Online verfügbar unter: <http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>, Stand: 15.02.2014
- Vermeer, H./van IJzendoorn, M. H./Cárcamo, R. A./Harrison, L. J.* (2016): Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 1, S. 33-60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vitiello, V. E./Booren, L. M./Downer, J. T./Williford, A. P.* (2012): Variation in children's interactions throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Von Suchodoletz, A./Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K.* (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Von Suchodoletz, A./Gunzenhauser, C./Larsen, R.* (2015): Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4, 4, S. 211-217. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>
- Wadepohl, H.* (2016): Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kumulative Dissertation. – Leibniz Universität Hannover.
- Wertfein, M./Wirts, C./Wildgruber, A.* (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. Online verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf, Stand: 15.09.2017.
- Wygotsky, L.* (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit (Band 2). – Köln.